De la grandeur et de la misère de la pédagogie

Autor(en): **Furter, Pierre**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Revue de théologie et de philosophie**

Band (Jahr): **22 (1972)**

Heft 5

PDF erstellt am: **25.08.2018**

Persistenter Link: http://doi.org/10.5169/seals-380998

DE LA GRANDEUR ET DE LA MISÈRE DE LA PÉDAGOGIE

« Si l'on admet que l'éducation est devenue et deviendra de plus en plus, au regard même de la société, un besoin primordial de chaque individu, il faut que l'action de l'école et de l'université soit non seulement développée, enrichie, multipliée, mais encore transcendée par l'élargissement de la fonction éducative aux dimensions de la société tout entière. L'école a à jouer le rôle qu'on lui connaît, et qui est appelé à se développer très largement encore. Pour autant, elle pourra de moins en moins prétendre assumer seule les fonctions éducatives de la société. L'industrie, l'administration, les communications, les transports peuvent et doivent y avoir part aussi. Les collectivités locales, aussi bien que la collectivité nationale, sont en elles-mêmes des institutions éminemment éducatives. « La cité, disait déjà Plutarque, est le meilleur instituteur. » Et en effet, la ville, surtout lorsqu'elle sait rester à la taille de l'homme, contient, avec ses centres de production, ses structures sociales et administratives, ses réseaux culturels, un immense potentiel éducatif, non seulement par l'intensité des échanges de connaissance qui s'y opèrent, mais aussi par l'école de civisme et de solidarité qu'elle constitue. »[1]

* * *

Face au surgissement de cette « cité éducative » et à l'ampleur des problèmes qu'elle pose, il est frappant de constater le peu de crédit académique accordé à la pédagogie qui, si elle a gagné son autonomie, l'a conquise au prix d'une véritable misère intellectuelle. Tout se passe comme si la grandeur de la pédagogie avait pendant des siècles dépendu de ses liens avec la philosophie puisque, dès Platon, l'activité philosophique semblait avoir nécessairement entraîné une réflexion sur la formation de l'homme. C'est pourquoi, lorsque la pédagogie, au début de ce siècle, s'est définitivement dégagée de ce que les pédagogues croyaient être une servitude, elle a immédiatement connu une véritable misère intellectuelle. Cette misère se manifeste par exemple dans la difficulté qu'elle a à définir son statut

N. B. Leçon inaugurale prononcée à l'Université de Neuchâtel le 8 décembre 1971.

[1] EDGAR FAURE, etc. : *Apprendre à être*. Paris, Fayard, 1972, p. 183.

scientifique. Cette misère a même parfois atteint un tel degré que la pédagogie est tenue pour un ensemble pittoresque et ennuyeux de recettes réunies dans ces poussiéreux « vade mecum » que sont les traités de pédagogie générale, à peine utiles à ceux qui croient que la formation humaine ne relève que de l'art gestuel ou du tour de main artisanal.

Essayons d'interpréter de plus près cette situation paradoxale.

La philosophie de l'éducation et de la pédagogie

Tous les manuels et traités de l'histoire des idées pédagogiques [1] débutent par l'analyse de la double activité de praticien d'une part, de théoricien d'autre part, de la formation humaine que fut Platon. « Philosophie et éducation sont, en effet, en étroit rapport : le philosophe qui désire incarner sa réflexion en une action sûre et dans la société des hommes, qui cherche à promouvoir la liberté et l'universalité, a pour unique moyen l'éducation. Platon l'avait bien vu qui confiait le pouvoir politique aux philosophes, afin de lui permettre d'éduquer les citoyens, l'éducation étant réalisée grâce au pouvoir politique, mais dans la finalité authentique de ce pouvoir et du gouvernement. » [2]

Qu'on me permette cependant de placer ce lien intime de la pédagogie et de la philosophie sous un autre patronage : celui d'Imanuel Kant. Comme un jeune et brillant collègue suisse alémanique vient de le montrer [3], Kant plus que tout autre philosophe a été un professeur. Il débute, comme tous les intellectuels allemands de son époque, comme précepteur. Après avoir longtemps hésité à entrer dans l'enseignement secondaire, il eut la chance de devenir le professeur universitaire que nous admirons encore. Or, Kant ne resta jamais indifférent aux problèmes pédagogiques de son époque. Il accepta de donner des cours de pédagogie théorique aux futurs maîtres de l'enseignement secondaire dont la compilation est parvenue jusqu'à nous sous le titre de « Réflexions sur l'éducation ». Il s'intéressa aux expériences de Basedow, qu'il discuta avec passion et compétence. Il montra même tant de passion pour la pédagogie que la lecture de l'*Emile* fut, avec l'annonce de la Révolution française, un des rares événements qui interrompirent sa promenade matinale quotidienne. Il n'est donc pas étonnant que sa réflexion se réfère souvent à cette activité professionnelle. Si, par la suite, les philosophes n'ont pas toujours accordé autant d'importance à la pédagogie, il n'en reste pas moins que celle-ci a fidèlement reflété les idées

[1] Par exemple : *Les grands pédagogues*, édit. par J. Château. Paris, 1956.

[2] R. Lévêque et F. Best : « Pour une philosophie de l'éducation », in *Traité des sciences pédagogiques*, I : Introduction. Paris, 1969, p. 118.

[3] T. Weisskopf : *Imanuel Kant und die Pädagogik*. Zurich, 1970.

philosophiques dominantes. Sans vouloir insister sur ces évidences, rappelons les cas particuliers, historiques et significatifs, de Fichte, Comte et Bergson.

Mais, plus importantes que ces exemples illustres, sont les trois raisons fondamentales qui expliquent cet échange interdisciplinaire.

I. Tout philosophe qui essaie de cerner ce que l'homme devrait ou aurait dû être, qui s'interroge sur les possibilités de le modifier et sur les conditions de ce changement pose par là même les fondements de la pédagogie. En d'autres termes, *toute philosophie qui fait une place au possible est une philosophie de la formation humaine.* Comment admettre la perfectibilité de l'homme sans croire à la possibilité de le changer ? Sans imaginer qu'on puisse l'informer, le former et parfois... le déformer ? Ces philosophies justifieront l'action pédagogique, qu'elle soit une action dont le sujet assume lui-même la responsabilité (autoformation) ou qu'elle soit une action qu'un autre exerce sur lui (action formative). Inversement, si un philosophe nie la possibilité de changer l'homme, il nie « a priori » l'idée même d'une formation humaine et par conséquent d'une action pédagogique. Ceci nous rappelle opportunément qu'un éducateur ne peut avoir n'importe quelle conception de l'homme et qu'il peut être nécessaire de lui faire prendre conscience des contradictions entre les objectifs concrets de son activité professionnelle et sa conception du devenir d'autrui.

A la limite, nous oserions même prétendre, d'une part, que plus un philosophe fait place dans sa réflexion à la dimension utopique, plus il reconnaît *l'importance de l'éducation*, c'est-à-dire de la ou des formes systématisées et cohérentes de formation. D'autre part, plus il est conscient de cette dimension, plus il insistera sur la dimension *libératrice* de la formation, c'est-à-dire de toute intervention qui contribue au développement culturel d'un individu, d'un groupe ou d'une nation.

De Thomas Moore à Babeuf, de Henri de Saint-Simon à Proudhon, de Jean-Jacques Rousseau à Pestalozzi, de l'Ecole nouvelle à Freinet, c'est une histoire parallèle de l'action de la pensée utopique qui traverse les siècles [1]. La pensée utopique — qui est l'expression historique de l'espérance des hommes [2] — veut tout à la fois améliorer les sociétés et éduquer les hommes pour les rendre capables d'une société égale, juste et fraternelle. Et comme Kant le proposait dans son « Projet pour une paix perpétuelle », cette double action se situe

[1] M. Dommanget : *Les grands socialistes et l'éducation.* Paris, 1970.

[2] P. Furter : « L'espérance selon Bloch », in *Revue de théologie et de philosophie*, Lausanne, 1965, n° 4, p. 286 ss.

dans une intention fondamentale qui vise à faire accéder les hommes à l'universalité, à la philosophie, elle-même projet d'universalisation.

II. Il existe une autre raison, plus profonde peut-être. Devenir ce que l'on doit ou devrait être, c'est devenir capable de la vérité. Eduquer pour la liberté, c'est aussi apprendre à bien penser et savoir réfléchir avec méthode et rigueur. Une philosophie qui admet la possibilité de modifier l'homme devra donner des formes à ses activités et en particulier à son activité intellectuelle. A ce niveau, beaucoup plus concret, le philosophe ne définit plus seulement des principes et des finalités, mais suggère des méthodologies et même parfois des méthodes plus précises de formation. Sans doute, le dogmatisme philosophique peut conduire à un dogmatisme méthodologique qui a entraîné parfois à des expériences aberrantes. Or, certaines psychologies dites « philosophiques » sont aujourd'hui bien combattues. Le développement de l'étude scientifique de l'apprentissage a considérablement limité l'apport des philosophes à l'élaboration des méthodes de formation. Les psychologues ont démontré qu'une méthodologie déduite à partir de principes métaphysiques peut être aussi merveilleusement cohérente que remarquablement inefficace. La psychologie « philosophique » mène aussi à des impasses comme dans les polémiques du siècle passé où les « philosophes-pédagogues » se battaient pour savoir s'il fallait procéder du simple au général ou au contraire du général au particulier.

Néanmoins, nous croyons que l'analyse, que la philosophie peut faire de la psychologie, est encore indispensable aux pédagogues contemporains dans la mesure où elle prétend moins dire *comment* nous pensons qu'indiquer le *pourquoi* et surtout le *vers quoi* de notre activité intellectuelle. Il n'est donc pas exclu qu'une réflexion philosophique sur l'usage de l'intelligence soit de plus en plus indispensable. Si les psychologues peuvent aujourd'hui informer le pédagogue avec exactitude sur les étapes du développement de la pensée de l'enfant et de l'adolescent, ils ne sont pas aussi précis quant au processus que le jeune adulte suit dans sa maturation, et encore moins pour ce qui se passe dans la succession des âges de la vie.

III. Le pédagogue dépend du philosophe dans la mesure où celui-ci a tout à la fois une vue plus ample, plus prospective et plus articulée du devenir de l'homme [1]. Le philosophe ne s'intéresse pas seulement à l'homme « en formation » mais s'interroge sur le devenir global de l'homme jusqu'à la mort et parfois au-delà de celle-ci, ce qui nous mènerait très loin. Car cette vue lointaine et ce sens des pers-

[1] G. BERGER : *L'homme moderne et son éducation*. Paris, 1962.

pectives infinies n'obligeraient-ils pas à reprendre un dialogue difficile avec les théologiens ? Ceux-ci n'ont pas toujours servi la pédagogie, en particulier quand ils l'ont réduite à n'être qu'un catéchisme. Mais les exemples de Vivès ou de Luther suffiraient à nous rappeler qu'un franc dialogue avec ceux qui font progresser l'Eglise pourrait être lui aussi enrichissant. En effet, rares sont les pédagogues qui aient réfléchi au rôle de la mort dans leur pédagogie. Ce qui les aurait obligés à réfléchir sur le rôle du silence et de la rupture dans la formation [1]. Et cependant, c'est à une formation pour et à la mort que nous sommes condamnés par notre condition humaine.

Le philosophe est plus prospectif dans la mesure où il met l'enfant (le « paidos » de la *pédagogie*) en rapport avec l'adulte (l'« andros » de l'*andragogie*). Le pédagogue, comme l'indique hélas son qualificatif professionnel, est voué aux enfants ; qu'il n'aime pas toujours, comme nous le rappelle H. Roorda, dont on vient enfin de rééditer l'œuvre [2]. Le philosophe, au contraire, voit le devenir de l'homme achevé, si l'achèvement de l'homme est possible. Enfin, toute philosophie supposant une axiologie, la philosophie peut prétendre classer le savoir humain en commençant par la classification des sciences, c'est-à-dire en faisant le premier pas vers la cohérence des contenus des programmes scolaires.

En résumé, le pédagogue gagne à la fréquentation des philosophes le sens du lointain. Les philosophes, par contre, trouveront peut-être, dans la compagnie des pédagogues, l'expérience du concret qui donnera la taille de l'homme à leur haute réflexion.

La pédagogie entre le bricolage et les sciences de l'éducation

Or, ce mariage si harmonieux s'est révélé avec le temps un fort mauvais mariage de raison. La dépendance de la pédagogie à l'égard de la philosophie a été finalement mise en question pour deux raisons différentes.

Tout d'abord, parce que la critique de la sociologie des idées a pu montrer que, de la pensée utopique à l'action concrète, il y avait bien des trahisons. Pour certains sociologues, la philosophie de l'éducation n'est qu'un sonore bavardage. D'autre part, parce que la pédagogie a été de plus en plus reprise en main par des techniciens et par des fonctionnaires qui n'avaient cure ni de philosophie et encore moins de réflexion ; celle-ci est donc identifiée à une pure technologie.

Reprenons ces deux raisons du malaise actuel.

[1] Il y a cependant le cas singulier de saint François de Sales. Cf. V. G. Hoz : « El silencio en el maestro », in *Revista española de pedagogía*. Madrid, 1951.

[2] H. Roorda : *Œuvres complètes*, tomes I et II. Lausanne, 1969 et 1970.

En thèse, il est facile d'admettre que la formation peut *libérer* l'homme [1]. Ce thème est actuellement central dans l'extraordinaire renouveau que connaissent les idées sur l'éducation aussi bien en Amérique latine qu'aux Etats-Unis ou au Canada. On estime qu'une bonne formation, authentique, consciente et responsable donnera à l'homme de nouveaux moyens d'action. Elle lui permettra de prendre conscience de toutes ses possibilités ; peut-être même elle le convaincra de changer de fond en comble notre société. L'analyse critique de la pratique pédagogique montre cependant que ce ne sont là qu'affirmations purement idéologiques, dans le sens précis que donnait Napoléon à ce concept lorsqu'il se moquait du philosophe Destutt de Tracy et de ses amis. Il ne voyait dans ces idées, fort intéressantes d'ailleurs, que rêves et illusions. Le sarcasme de Napoléon a traversé les ans. Malgré tous les théoriciens de l'éducation, les réalistes estiment que dans beaucoup de systèmes d'enseignement existants, la formation ne libère pas ; elle dresse. Elle ne fait pas réfléchir ; elle masse le cerveau. Elle ne favorise pas le développement, ni de l'individu, ni de la société ; elle terrorise pour sauver à tout prix le statu quo.

Prenons deux exemples pour préciser ces affirmations.

Il est devenu courant de prétendre que l'alphabétisation est un des droits universels de l'homme. Soit. Mais un droit pour quoi faire ? N'est-ce pas le droit de lire ce qu'on n'a pas écrit ? Ce qu'on n'écrira jamais ? Alphabétiser le monde, n'est-ce pas surtout le soumettre à l'obligation de répéter, en ânonnant, ce que d'autres ont fabriqué sous le label de la culture ? Alphabétiser, n'est-ce pas au contraire apprendre à écrire, puis à lire, et dans cet ordre ? N'est-ce pas le geste prodigieux de rendre la parole à ceux qui depuis des millénaires n'ont jamais eu ni le droit, ni le pouvoir, ni même les instruments pour fixer leur pensée ? Le retard de l'humanité ne provient-il pas du fait qu'une minorité infinie s'est arrogé depuis des millénaires le droit de parler pour tous parce qu'elle avait su monopoliser l'écriture ? [2] Or, dans notre actualité pédagogique, il y a des signes modestes et avant-coureurs d'une telle libération. Il y eut la lutte de Freinet pour l'expression par l'imprimerie et la correspondance [3] ; celle des éducateurs anglo-saxons pour la créativité artistique par l'expression pour tous et par tous [4] ; et, que l'on me par-

[1] P. Freire : *L'éducation comme pratique de la liberté*, trad. du portugais. Paris, 1971.

[2] *L'écriture et la psychologie des peuples*. Paris, 1963.

[3] E. Freinet : *Naissance d'une pédagogie populaire*, historique de la CEL. Cannes, 1949.

[4] H. Read : *Education through art*. Londres, 1943.

donne cette référence, la prise de parole des étudiants qui la prirent, comme leurs ancêtres avaient pris la Bastille, en mai 1968.

Le deuxième exemple vient d'un pays voisin et c'est un enfant qui nous parle [1] :

« Le problème de géométrie faisait penser à une sculpture de la Biennale : « Un solide est formé d'un hémisphère surmonté d'un cylindre dont la surface est égale aux trois septièmes de la sienne. »

» Il n'existe pas d'instrument pour mesurer les surfaces. Donc dans la vie, il ne peut jamais arriver qu'on connaisse une surface avant de connaître les dimensions. Un problème comme celui-là ne peut naître que dans l'esprit d'un malade.

» Dans le secondaire nouvelle manière, il paraît que ces choses-là ne se verront plus. Les problèmes partiront « de considérations d'ordre concret ».

» En effet, cette année au certificat, Carla a eu un problème moderne, à base de chaudière : « Une chaudière a la forme d'un hémisphère surmonté... » Et voilà qu'on repartait de la surface.

» Mieux vaut un professeur de l'ancienne école qu'un qui croit qu'il est moderne parce qu'il a changé les étiquettes.

» Le professeur sur lequel on est tombé, il l'était de l'ancienne école. C'est ainsi qu'aucun de ses élèves à lui n'a réussi à résoudre le problème. Des nôtres, il y en eut deux sur quatre qui se tirèrent d'affaire. Résultat : vingt-six recalés sur vingt-huit. Il racontait à qui voulait l'entendre qu'il était tombé sur une classe de crétins ! »

Mais ce n'est pas seulement au niveau de ses méthodes que l'éducateur peut être répressif. Son action est aussi répressive dans sa dimension sociale, c'est-à-dire dans les rapports entre les institutions et la société. Traditionnellement, ces rapports s'exprimaient par l'aspect sélectif de l'école. Aujourd'hui, on croit souvent que la démocratisation des études a liquidé ce problème. Or, il n'en est rien. En effet, une école *pour* tous n'est pas encore une école *de* tous. Si tous les enfants d'une même classe d'âge entrent dans une école officielle — ce qui n'est plus vrai lorsqu'ils dépassent l'âge de l'obligarité scolaire — ces écoles ne sont pas encore vécues par la majorité des élèves ou par leurs parents comme étant « leurs » écoles.

Et ceci pour des raisons culturelles. La culture *scolaire*, celle qui est définie par le programme, qui est emmagasinée dans les manuels, débitée dans les leçons par des maîtres qui l'ont assimilée au cours de leurs études, cette culture a de moins en moins de points communs avec la culture *vécue* par les enfants en dehors de l'école. Une enquête faite par des candidats au certificat d'aptitudes pédagogiques du

[1] *Lettres à une maîtresse d'école par les enfants de Barbiana*, trad. de l'italien. Paris, 1968, p. 34-35.

Séminaire de pédagogie à l'Université de Neuchâtel [1] a montré clairement cette scission dramatique. Citons un seul exemple. Dans deux classes-témoins du secondaire supérieur de La Chaux-de-Fonds, tous les élèves avaient une radio, un tourne-disques, ou un magnétophone personnel. Ils achetaient tous régulièrement des disques ; mais *un seul* possédait des disques de musique classique. Les maîtres, eux, n'avaient probablement que des disques de musique classique.

Ce que l'on nomme démocratisation n'est en fait qu'une massification. Elle met face à face des enfants et des adultes qui n'ont plus d'expérience culturelle, sociale ou politique commune. Dès lors, si le corps enseignant n'y prend garde, il imposera fatalement sa culture, sa vision des choses et parfois même sa conception de classe à l'ensemble des élèves venus d'autres milieux. Même si le maître s'en tient à une stricte neutralité politique, il imposera en tous les cas sa culture parce qu'il ne pourra pas pousser sa neutralité jusqu'au silence. Il y en a qui haussent les épaules, en disant qu'après tout cela prouve tout simplement qu'une partie importante de la population devrait être rapidement refoulée des écoles pour incapacité ou insuffisance culturelle. Ils proposent donc de rendre les écoles encore plus sélectives et par conséquent seraient d'accord pour introduire d'une façon directe ou indirecte un « numerus clausus ». Je leur laisse la responsabilité de ces positions antidémocratiques et incompatibles avec les articles de notre Constitution. Or, ce très grave problème culturel ne sera pas résolu par les philosophes de l'éducation.

Je sais que la critique sociologique de la pédagogie est cruelle. Et lire les ouvrages des sociologues de l'éducation, comme *La reproduction* de Pierre Bourdieu et de ses collègues [2], est une opération doublement amère. Amère, par le jargon sociologique qui rappelle le style de Spinoza sans son génie ; amère par le jugement inexorable sur l'éducation : l'école ne reproduit que l'école et ainsi jusqu'à la fin de ses temps absurdes. La solution de Bourdieu saute aux yeux : faisons la révolution ; cassons tout pour reconstruire une nouvelle société. De ce radicalisme meurtrier, certains éducateurs ne s'en remettent pas. D'autres deviennent hystériques. Plusieurs régressent même jusqu'à un contre-terrorisme intellectuel. Tout en reconnaissant combien c'est difficile aujourd'hui d'être enseignant, je crois que nous devons à petites doses assimiler cette critique si nous voulons justement éviter cette misère de la pédagogie que nous évoquions. D'autre part, dans l'œuvre de Bourdieu, quelle admirable analyse de

[1] Enquête faite par Mlle Borel, Mlle Verdon et M. Claude en février 1970.

[2] P. Bourdieu et J.-C. Passeron : *La reproduction*, éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris, 1970.

l'injustice culturelle, devenue aussi intolérable aujourd'hui que l'injustice sociale et l'injustice économique que dénonçaient déjà nos pères et nos grands-pères.

A cette critique sociologique s'ajoute une autre critique, scientifique et positiviste. Celle de ceux qui reprochent à l'éducation son aspect littéraire et qui voudraient en faire une science [1].

En effet, face au bavardage, la meilleure et la plus radicale réaction n'est-elle pas l'analyse basée exclusivement sur des faits précis, décrits objectivement et mesurables ? Pour échapper aux envolées lyriques et aux discours sur l'éducation, une approche prudente, déductive, expérimentée et expérimentale n'est-elle pas la seule voie qui permette de respecter les règles de la raison ? Cette double réaction, d'une part scientifique et d'autre part réaliste, est opportune dans la mesure où elle met en évidence le fait que l'éducation n'est pas seulement la mise en œuvre de certaines intentions, la concrétisation de certains idéaux, la mise en forme pour demain de l'homme qu'on imagine aujourd'hui, mais un faisceau de métiers difficiles, un ensemble d'actions qui s'appuient sur des techniques spécifiques (dont on peut mesurer l'efficacité) et des *interventions* sur des individus et des groupes qui peuvent être organisés, planifiés, contrôlés et évalués.

Dans ce désir d'une science de l'éducation, se manifeste tout d'abord la revendication légitime de professionnaliser les praticiens de ce faisceau de métiers. Rendons ici un juste et respectueux hommage aux instituteurs, qui depuis longtemps ont reconnu et admis cette évidence. Comme les notaires, les avocats ou les pharmaciens, les instituteurs n'ont pas cru déchoir en admettant le principe d'un strict apprentissage professionnel. C'est pourquoi, on ne peut que se réjouir de constater le développement d'un mouvement qui, de canton en canton, oblige enfin à revoir complètement la préparation des futurs maîtres de l'enseignement secondaire.

Remarquons cependant que ce double mouvement vers une science de l'éducation et une professionnalisation des corps enseignants peut dégénérer en une science dite appliquée qui n'est en fait qu'un bricolage rationalisé. Faute de rigueur, faute de méthode, faute d'une théorie adéquate, il n'y a sous le terme de « science de l'éducation » qu'un conglomérat d'expériences limitées, d'observations partielles, de faits fragmentaires.

M. Tardy, dans un livre provocant, résume ainsi cette distorsion : « Pour certains pédagogues, ceux qui précisément constituent l'avant-garde, le métier est devenu l'occasion d'un « hobby » et l'épanouissement prend la forme inattendue d'un bricolage pédagogique.

[1] E. CLAPARÈDE : « Un institut des sciences de l'éducation », in *Archives de psychologie*. Genève, 1912.

L'initiation au moyen de communication de masse dans le cadre des établissements scolaires, tout comme l'utilisation de l'imprimerie à l'école ou les expériences d'autogestion et de coopérative de classe, obéit, en grande partie, à des motivations de ce genre.

» C'est alors que ce qu'il faut bien appeler la passion pédagogique donne toute sa mesure. Des trésors de juvénilité, dont on ne soupçonnait pas l'existence, sont dispensés avec une admirable prodigalité. »[1]

Le point de vue de Tardy est amusant ; il est cependant partial, comme il le reconnaît lui-même. Comme le rappelle opportunément Lévi-Strauss[2], le bricolage (ce mot intraduisible et que « hobby » ne rend que partiellement) pourrait bien être une des formes fondamentales de l'activité humaine. Car, bricoler, c'est tout d'abord manipuler avec naïveté et ravissement des appareils ; s'amuser avec des gadgets techniques fournis abondamment par la société de consommation. C'est *aussi* construire, avec des signes déjà usés, de nouvelles interprétations. C'est admettre également qu'on n'invente rien, mais que l'on varie à l'infini sur le même thème. C'est savoir, avec peu de moyens et avec des moyens pauvres, multiplier son action. Le bricolage pédagogique manifeste donc la capacité de nos collègues de dépasser la misère pédagogique par les moyens du bord.

Du *bricolage pédagogique* entendu comme l'ensemble des procédés traditionnels que les enseignants utilisent dans le système actuel à la *technologie de l'éducation* comme l'étude systématique de l'aspect technique des moyens et des instruments mis en œuvre par les enseignants ou qui pourraient être utilisés, il y a un chemin que beaucoup d'entre nous ont déjà parcouru et vont encore parcourir. Or ce chemin peut mener très loin. Sans vouloir insister sur un aspect qui à lui seul demanderait d'importants développements, la technologie de l'éducation permet aujourd'hui à l'éducateur d'être présent là où il n'est pas là. Ainsi, la télévision en circuit fermé démultiplie et rapproche un conférencier d'innombrables auditoires absents. Le vidéoscope permet de répéter et de revoir dans les moindres détails un moment pédagogique alors que son principal acteur a disparu depuis longtemps. Les moyens audio-visuels permettent de représenter devant une classe des documents difficiles, rares ou inaccessibles. Ils peuvent aussi faire sauter les quatre murs d'une salle sur le vaste monde. Nous connaissons même aujourd'hui des systèmes de formation assistés par l'ordinateur qui créent les conditions d'une autoformation illimitée, sans aucune intervention ultérieure de l'éducateur.

[1] M. TARDY : *Le maître et les images*, essai sur l'initiation aux messages visuels. Paris, 1966, p. 24-25.

[2] C. LÉVI-STRAUSS : *La pensée sauvage*. Paris, 1962.

Or, le bricolage n'est pas le fait de chacun. Il dépend de l'habileté en grande partie gestuelle des enseignants. La technologie exige une lente et minutieuse préparation parce que les appareils sont parfois compliqués, souvent coûteux et obligent à des styles particuliers d'enseignement. Il faut donc acquérir toute une série de connaissances, ce qui signifie aussi bien apprendre à manipuler les bons boutons que savoir organiser minutieusement le temps de la formation jusqu'à la minute près, que d'acquérir de nouvelles connaissances théoriques en cybernétique afin de savoir programmer une formation.

De la pédagogie à l'andragogie

L'invention de la cybernétique nous permet de passer enfin à la dernière des étapes de cette approche rationaliste et réaliste de l'action pédagogique : la pédagogie comme « pédagogie scientifique ». Nos collègues Jean-Blaise Grize et Laurent Pauli se sont proposé par exemple ceci :

« Nous sommes loin de sous-estimer la complexité de la tâche de l'enseignement et nous sommes, en particulier, très conscients que l'aspect affectif, qui semble aujourd'hui le plus négligé de tous, est fondamental. Nous savons aussi que celui-ci ne se laisse que bien mal traiter « more geometrico ». Néanmoins, et tout en ne cessant d'être attentifs à sa continuelle présence (...), nous voudrions poser quelques hypothèses propres à fournir un cadre de recherche expérimentale précise qui pourrait constituer la base d'une pédagogie-science humaine... Nous proposons de situer dès l'abord la pédagogie au sein d'une théorie générale des interventions sur la pensée et son fonctionnement. »

Cela signifie, pour eux, « être attentif au fait que toute intervention se fait sur un *sujet* (collectif ou individuel), à propos d'une certaine *connaissance* et selon une *stratégie* actuellement plus implicite qu'explicite ».

Ils terminent leur article sur trois thèses :

« 1. Une pédagogie scientifique doit s'inscrire au sein d'une théorie plus générale de l'intervention sur la connaissance et son fonctionnement.

» 2. Une telle théorie ne peut être que de nature dialectique (...).

» 3. Enfin, une telle théorie ne peut jamais être que provisoire ou ouverte (...) » [1]

Nos collègues nous proposent donc une tout autre voie. Pour mieux la distinguer, résumons le chemin parcouru. Nous avons vu que la pédagogie ne peut plus être seulement une philosophie de

[1] J.-B. Grize et L. Pauli : « Pour une pédagogie scientifique », in *Dialectica*. Zurich-Lausanne, 1970, p. 1 et 6.

l'éducation. Celle-ci l'éclaire quant à ses finalités ; elle ne lui donne aucun moyen concret d'action. La pédagogie ne peut pas non plus se limiter à « penser » une pratique technique ou de bricolage. La pédagogie doit donc avoir l'ambition de son autonomie scientifique. Ce qui suppose qu'elle est *un ensemble coordonné avec un objet spécifique.* Je propose que sous le nom d'*andragogie,* l'université reconnaisse une *science de la formation des hommes* ; ce que d'autres universités étrangères ont déjà fait, tout d'abord en Yougoslavie puis, plus récemment, dans les Pays-Bas. Cette science doit s'appeler andragogie et non plus « pédagogie » parce que son objet n'est plus seulement la formation de l'enfant et de l'adolescent, mais bien de *l'homme pendant toute sa vie.*

Cette science comprendra aussi bien l'étude des formes d'autodidaxie que celles où l'intervention d'autrui (individuelle ou collective) apparaît comme indispensable. Elle sera aussi une science *dialectique* puisque la formation implique un processus de transformation et un rapport dynamique entre le même et le différent, entre le sujet et autrui. Cette science visera enfin à constituer ce que Kant appelait : *La communauté des hommes* [1].

Comme science, l'andragogie doit bien sûr respecter les règles des sciences humaines ; mais elle doit aussi tenir compte d'exigences particulières.

Premièrement, l'andragogie doit s'appuyer sur une *praxis,* c'est-à-dire prendre comme point de départ de son étude des activités *réelles* de formation et d'autoformation telles qu'elles se pratiquent dans les institutions scolaires ou sous d'autres formes plus libres. Il faudra par conséquent élaborer des méthodes et des instruments d'observation, de description, d'interprétation et de codification qui posent des problèmes extrêmement ardus. Comment, par exemple, « rendre » une expérience de non-directivité ? Sans ses références à la pratique, l'andragogie n'échappera pas au discours. Cela signifie-t-il que nous devons créer des classes expérimentales qui dépendraient de l'université ? Ce serait bien coûteux et sans doute aberrant, puisque l'université se trouve dans des systèmes scolaires qui existent et qui sont des champs d'expérimentation permanente.

La deuxième exigence est complémentaire. La praxis formative est une praxis *technique* et *technifiée.* La formation des hommes n'est plus un art, ni même un artisanat. Parfois, nous l'avons vu, elle est encore un bricolage auquel on s'initie sur le tas par un « know-how » que l'on appelle la didactique ou par un drill que l'on nomme à tort méthodologie. L'andragogie s'oriente résolument vers une connais-

[1] L. GOLDMANN : *La communauté humaine et l'univers chez Kant.* Paris, 1948.

sance de la technologie de l'éducation, ce qui englobe aussi bien les techniques traditionnelles de l'école (le tableau noir, le discours « ex cathedra », etc.) que des moyens plus subtils et plus souples, comme le rétroprojecteur, le dialogue, le « team-teaching » c'est-à-dire un enseignement donné simultanément par un groupe de maîtres : un enseignement à plusieurs voix. Cette technologie peut aller jusqu'à l'étude des moyens très perfectionnés de l'enseignement programmé ou la télévision en circuit fermé. Rappelons, pour mémoire, qu'il serait absurde d'exclure de l'andragogie l'étude de la technologie de l'éducation, sous le prétexte que ce serait porter atteinte à l'humanisme !

Enfin, et nous revenons à notre point de départ, l'andragogie répond à une troisième exigence : celle que propose la philosophie. Elle sera aussi une réflexion profonde, critique et créatrice, qui veut construire dans l'interdisciplinarité une *théorie* de la formation des hommes. Celle-ci précisera les rapports entre la pratique et la réflexion ; entre le comportement quotidien du maître et la présence parfois inquiétante de concurrents mécaniques ou électroniques ; entre les intentions et les réalisations. Ce dernier point me semble particulièrement important, si nous désirons que l'andragogie soit évaluée aussi rigoureusement que les autres sciences.

A l'élaboration de cette théorie, les différentes disciplines contribueraient de façon différente. Il est probable que la philosophie et la théologie s'imposeront dans la définition des finalités ; la psychologie et la socio-psychologie dans la mise en œuvre de l'apprentissage ; la sociologie et l'économie dans la détermination des objectifs et dans l'évaluation des résultats. Il est raisonnable de penser que le développement de l'enseignement de la pédagogie pourrait se faire sans créer nécessairement de nouveaux postes, mais en mobilisant les ressources qui existent déjà à l'université ; il serait donc peu coûteux.

Les tâches possibles de l'andragogie

Ce dernier point nous ramène aux limites de nos régions. Que faire avec nos moyens si modestes ?

Tout d'abord, *lutter avec acharnement et ténacité pour la collaboration romande. Puisqu'il y a une licence romande de psychologie, pourquoi ne pas construire peu à peu un enseignement romand de l'andragogie ?*

Deuxièmement, *faire un inventaire aussi précis que possible et prospectif des besoins et des aspirations des populations qui soutiennent nos universités, parfois à contrecœur.* Ne pourrait-on pas mettre sur pied des études-participation qui permettraient aux différents secteurs de donner les éléments fondamentaux d'une politique à long terme de la formation permanente dans nos régions ?

Par exemple, faut-il :

a) continuer à former en masse des enfants et des adolescents en nous endettant toujours davantage et sans savoir si, une fois formés, ils trouveront le travail pour lequel nous avons cru les former ?
En fait, sans le dire clairement, les autorités ont déjà mis un frein à cette explosion scolaire, puisque l'analyse des budgets cantonaux de l'ensemble de la Suisse montre que si, il y a dix-neuf ans, on dépensait deux fois plus pour les écoles que pour les routes, en 1969 déjà on dépensait un peu plus pour les routes que pour les écoles [1] ;

b) perfectionner les jeunes adultes, ceux qui viennent d'entrer dans la profession mais qui plafonnent faute de formation continue ? Ceci signifierait, par exemple, ouvrir l'université à une nouvelle clientèle. Ce qui nous obligerait peut-être aussi à créer des antennes universitaires hors des limites urbaines dans des régions peu favorisées. Mais, comme le montre le rapport du GRETI : *La Suisse au-devant de l'éducation permanente* [2], cela pourrait aussi conduire à libérer ces jeunes adultes de certaines obligations. Par exemple, permettre aux jeunes femmes de confier leurs enfants en bas âge à un système d'éducation préscolaire ;

c) développer et soutenir massivement toutes les initiatives privées et volontaires de formation des adultes et de la vie culturelle dont notre pays est si riche ?
De la formation sportive à l'occupation intelligente des loisirs, du groupe de théâtre au chœur, des écoles de musique aux ciné-clubs, nos régions ont toujours été riches d'autodidactes, d'amateurs parfois étranges, parfois généreusement géniaux. Cette priorité obligera à mettre sur pied une éducation populaire et une animation culturelle où l'université trouverait tout naturellement sa place ;

d) enfin, et j'ai gardé pour la fin cette option, car elle ouvre sur une perspective dramatique, certaines de nos régions ne vont-elles pas se trouver, comme la Lorraine il y a quelques années, devant des problèmes de reconversion ? Sommes-nous sûrs que notre futur est encore horloger, mécanique ou électronique et à l'image ou dans le prolongement de notre passé ? Ne devons-nous pas chercher immédiatement d'autres activités industrielles, ce qui sup-

[1] *Domaine public*. Lausanne, 1971, nº 162, p. 1.

[2] A. GRETLER et autres : *La Suisse au-devant de l'éducation permanente*. Lausanne, 1971.

poserait des efforts énormes et collectifs de reconversion et de recyclage professionnel ?

Ces questions fondamentales mériteraient des réponses circonstanciées, si nous voulons vraiment savoir ce que fera l'université *pour* notre pays, pour nos régions. Mais comment y répondre si personne n'a d'idées claires sur notre développement prochain et lointain ? Sans doute, l'idée de l'aménagement du territoire pénètre chez nous. Bientôt, nous aurons les cartes indispensables pour connaître notre équipement socio-culturel. Mais il faudrait encore des études économiques pour savoir si le développement culturel prévu est viable financièrement. Sans ce travail préliminaire, les andragogues, avec les éducateurs, ne pourront jamais proposer à nos populations des priorités raisonnables et bon marché.

Il me semble donc possible de conclure que si la pédagogie, après sa grandeur, a connu une grande misère, son futur sous la forme de l'andragogie est plein de promesse. Reste à savoir si notre pays va s'engager dans cette voie, où nos voisins nous ont déjà largement précédés.

PIERRE FURTER.